Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170421
Centre d'intérêt : 250

Fontaine, Pierre.

Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial : inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps anglophones / Pierre Fontaine. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, 1990.
46 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Code : 1543-0019 , 90-1558.

ISBN 2-550-21506-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction générale de l'enseignement collégial

---

Descripteur(s) : Education interculturelle * Communauté culturelle * Intégration scolaire * Ecole anglophone * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le but de ce document-synthèse est de décrire, à des fins informatives, les mesures prises par les collèges publics de langue anglaise pour faciliter l'intégration des minorités ethniques dans le système. L'approche globale des cégeps anglophones consiste à mettre l'accent sur l'ensemble et non sur les particularités de la population étudiante pour en valoriser, par des activités d'animation, les différences culturelles et ethniques. Les mesures prises du côté anglophone touchent le soutien linguistique, l'ajustement des pratiques pédagogiques, la promotion des cultures des groupes ethniques, la place des élèves issus des minorités ethniques, le respect des droits de ces élèves. Parmi les moyens utilisés, on note que le perfectionnement du personnel est un des domaines reliés à l'accueil des minorités ethniques où les cégeps anglophones sont les plus actifs.

Type de document :

9707

ACCUEIL ET INTÉGRATION DES PERSONNES ISSUES DES MINORITÉS ETHNIQUES AU COLLÉGIAL

INVENTAIRE DES MESURES ET DES BESOINS EXPRIMÉS DANS LES CÉGEPS ANGLOPHONES

Québec

ACCUEIL ET INTÉGRATION DES PERSONNES ISSUES DES MINORITÉS ETHNIQUES AU COLLÉGIAL

INVENTAIRE DES MESURES ET DES BESOINS EXPRIMÉS DANS LES CÉGEPS ANGLOPHONES

Pierre Fontaine
Novembre 1990

Direction générale de l'enseignement collégial

Cette enquête a été demandée par la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Les idées qui sont exprimées dans le présent document demeurent la seule responsabilité de l'auteur et ne traduisent pas nécessairement celles de la Direction générale de l'enseignement collégial.

On peut obtenir des exemplaires de ce document en s'adressant au:
Service des affaires étudiantes
Direction générale de l'enseignement collégial
Tél: (1. 418) 643. 54. 68

ou en communiquant directement avec l'auteur:
Pierre Fontaine à (1. 418) 681. 74. 65

On peut aussi se procurer de la même façon un second document intitulé :

«L'accueil et l'intégration des personnes issues des minorités ethniques au postsecondaire: les approches canadiennes, américaines et européennes.»

Mise en page : Les presses collégiales du Québec enr.

Dépôt légal - 1er trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-550-21506-0
© Gouvernement du Québec, 1991

Table des matières

Présentation 1

Précisions méthodologiques 3

L'approche globale des cégeps anglophones 5

Les grands thèmes de l'étude

Le soutien linguistique 9

Les pratiques pédagogiques à ajuster 12

Ajustement des stratégies d'enseignement 12

Ajustement des contenus d'enseignement 15

L'interculturel à promouvoir 16

Une place à faire dans les cégeps aux élèves issus des minorités ethniques 19

Le respect des droits des élèves issus des minorités ethniques 22

Les prises de position institutionnelles concernant l'interculturel 22

L'éducation des adultes 23

Les moyens 25

Les ressources en éducation interculturelle 25

Les données quantitatives 25

La recherche 26

Le perfectionnement 26

Conclusion 27

Annexes 29

QUESTIONNAIRE ON THE SERVICES CURRENTLY OFFERED BY THE CEGEPS CONCERNING THE INTEGRATION OF STUDENTS OF ETHNIC MINORITIES 29

RÉPERTOIRE DES MESURES D'INTÉGRATION DES MINORITÉS ETHNIQUES DANS LES CÉGEPS ANGLOPHONES DU QUÉBEC 36

Présentation

Ce sont toujours les cégeps anglophones qui ont traditionnellement accueilli la grande majorité des élèves issus de la population immigrée au Québec. Aussi ne faut-il pas s'étonner qu'ils aient acquis, au fil des ans, une expérience appréciable en matière d'intégration des minorités ethniques.

Qu'il nous suffise de rappeler, en guise d'entrée en matière, qu'à l'automne 1989 les inscriptions dans les cégeps du Québec d'élèves allophones, c'est-à-dire de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, s'élevaient déjà à plus de 9000, soit 7,4 % de la clientèle totale; 27,1 % de la clientèle des cégeps anglophones était composée d'allophones. Nous savons de plus que 94 % de la clientèle allophone totale se concentrait dans les cégeps de Montréal, Longueuil et Laval.

Ces chiffres ne tiennent, par ailleurs, compte que des élèves inscrits à l'enseignement ordinaire dans un programme menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales et ignorent l'importante clientèle ethnique des secteurs de l'éducation des adultes de même que celle des collèges privés. Ils sont tirés d'une compilation spéciale des données du Fichier CHESCO de la Direction générale de l'enseignement collégial.

L'analyse de ces mêmes données révèle aussi que les cégeps anglophones recevaient, à l'automne 1989, 33,2 % des élèves des cégeps ayant déclaré une langue maternelle autochtone, 85,6 % des élèves de langue maternelle italienne et 90,7 % des élèves de langue maternelle grecque. Les cégeps francophones accueillaient, pour leur part, 68,1% des hispanophones, 68,6 % des arabophones, 85,6% des élèves de langue maternelle vietnamienne et 91,9 % des cégépiens de langue maternelle créole.

Le but de ce document-synthèse est de décrire brièvement, à des fins informatives, les mesures prises par les collèges publics de langue anglaise pour faciliter l'intégration de cette clientèle de plus en plus visible dans le système.

Le mandat qu'on nous avait confié consistait, dans un premier temps, à faire un **inventaire descriptif** des mesures ou moyens mis en oeuvre dans ces cégeps en matière d'accueil et d'intégration des minorités ethniques ainsi qu'une **analyse des besoins** qui s'y manifestaient. Le présent document fait état des résultats de ce premier volet de notre recherche.

On nous avait également chargé de brosser un tableau des approches canadiennes, américaines et européennes en la matière. Cette partie de notre étude fit l'objet d'un second document qui s'intitule *•L'accueil et l'intégration des personnes issues des minorités*

ethniques au postsecondaire: les approches canadiennes ,américaines et européennes.»

Signalons enfin que les deux documents pré-cités s'inscrivaient dans le cadre plus large d'un projet d'intervention déposé à l'Ecole nationale d'administration publique sur l'intégration des minorités ethniques dans les organisations.

L'inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps anglophones visait :

- à mieux connaître ce qui se fait dans les établissements et à mettre à profit, pour l'ensemble du réseau, les expériences réalisées localement;
- à permettre à la Direction générale de l'enseignement collégial de dégager et de préciser les grands enjeux de la problématique globale de l'intégration des minorités ethniques;
- et à dégager des pistes de réfléxion et des priorités d'action à partager éventuellement entre les cégeps et le Ministère.

Cet inventaire se situait donc dans la lignée des grands objectifs généraux de la DGEC en la matière, soit:

- faciliter l'intégration des élèves issus des minorités ethniques dans les établissements de même que leur réussite scolaire;
- leur ménager la place qui leur convient;
- favoriser dans les cégeps le développement de relations interethniques harmonieuses;
- et susciter chez l'ensemble des élèves une plus grande ouverture aux réalités internationales.

Précisions méthodologiques

La cueillette des données qui ont servi de point de départ à la rédaction de cette recherche devait se faire dans un laps de temps relativement court puisque nous ne disposions que de quelques mois seulement pour rassembler l'information en quantité suffisante pour justifier l'analyse. Cette cueillette s'est faite par voie de questionnaire d'abord et par entrevues ensuite auprès de cadres, de conseillers pédagogiques, de conseillers en orientation, d'élèves issus des minorités ethniques et de quelques enseignants des cégeps anglophones. Le questionnaire visait à faire l'inventaire descriptif des mesures existantes tandis que nous tentions plutôt, par les entrevues, d'identifier des besoins visant l'amélioration des services offerts.

Le questionnaire que nous avions préalablement fait valider auprès de l'administration du cégep Dawson, totalisait cinquante-neuf (59) questions et comportait cinq parties reliées dans l'ordre au support linguistique, au support pédagogique, aux services aux étudiants, au service du personnel et au service du registrariat. Les questions qu'il contenait portaient sur les services offerts au cours des cinq dernières années par les établissements à toute la clientèle d'origine ethnique sans distinction. On retrouve une copie de ce questionnaire à l'annexe 1.

Une fois corrigé, il a été expédié aux cégeps Dawson, Vanier et John-Abbott, aux trois campus du cégep régional Champlain, soit les campus Saint-Lambert-Longueuil, Saint-Lawrence et Lennoxville et enfin au cégep Heritage à Hull. Les entrevues, quant à elles, n'ont été menées que dans les établissements de la région montréalaise, c'est-à-dire dans les cégeps Dawson, Vanier et John-Abbott ainsi qu'au campus Saint-Lambert-Longueuil. Comme nous avons réalisé dix entrevues au cégep Dawson et quinze dans les 3 trois autres, les deux cinquièmes des données qui ont servi à la rédaction de ce document proviennent du cégep Dawson. Le contenu des cinq questionnaires que nous avons reçus et celui des vingt-cinq (25) entrevues que nous avons faites ont été compilés conjointement et classés sous forme de listes-synthèses ou de textes, du contenu desquels nous avons dégagé les grands thèmes suivants: le soutien linguistique, les pratiques pédagogiques à réajuster, l'interculturel à promouvoir, la place à faire dans les cégeps aux élèves des minorités ethniques, le respect des droits de ces élèves, les prises de position institutionnelles concernant l'interculturel, l'éducation des adultes et la recherche de moyens adéquats pour transmettre le message interculturel.

Il est important de souligner que les réponses aux cinq questionnaires que nous avons reçus n'étaient pas toujours

complètes et qu'elles ne véhiculaient pas nécessairement l'information la plus pertinente ni la plus nuancée qui soit, sans doute en raison des limites qu'impose toujours ce genre d'instrument de mesure à ceux et celles qui l'utilisent. Les informations recueillies dans les secteurs de l'éducation des adultes surtout s'avérèrent particulièrement pauvres. Les entrevues furent nettement plus profitables.

Ces entrevues ont été faites du 15 janvier au 15 mars 1990 sur une base individuelle à l'exception de quelques rencontres de groupes réunissant des élèves issus des minorités ethniques, des cadres et des conseillers pédagogiques. Elles ont permis d'atteindre une soixantaine de personnes environ dont la moitié étaient étudiants. Mis à part les membres du corps enseignant que nous avons eu du mal à rejoindre étant donné leur horaire chargé, nous avons pu échanger sur la problématique et l'avenir de l'interculturel avec à peu près tous les intervenants d'un cégep. Les informations les plus utiles sont venues sans contredit des directeurs des services aux étudiants, des élèves eux-mêmes ainsi que des professionnels des quatre cégeps visités.

Les entrevues ont toutes été menées de la même façon et visaient à recueillir de l'information sur les mesures de support existantes dans l'établissement, les besoins des minorités ethniques, ceux des établissements et ceux du personnel, les principaux problèmes, les relations pédagogiques et parapédagogiques de même que sur les avantages ou désavantages qu'il y avait à travailler avec une clientèle aussi diversifiée.

L'approche globale des cégeps anglophones

En principe, à peu près personne ne travaille spécifiquement pour les minorités ethniques dans les cégeps anglophones. On y travaille pour la clientèle étudiante au grand complet, aussi bien allophone qu'anglophone. L'ethnicité semble, à prime abord du moins, n'intéresser personne, même si notre recherche a démontré le contraire. Il suffit de référer à l'annexe 2 pour s'en convaincre.

Comme on y trouve maintenant beaucoup moins d'immigrants récents que dans les cégeps francophones, compte tenu des effets de la loi 101 sur le secteur collégial anglais, les caractéristiques des allophones qui y étudient sont, à toutes fins pratiques, semblables à celles des élèves anglophones de souche puisque les deux groupes ont fait leurs études primaires et secondaires en anglais.

Il est vite apparu que ces cégépiens anglophones provenaient d'un milieu très hétérogène et multiethnique et qu'ils n'avaient pas besoin qu'on les «intègre» à l'aide de services spécifiques, de comités ou de programmes spéciaux. Les diverses communautés culturelles étant déjà suffisamment visibles et abondamment représentées par les multiples intervenants, il ne convient pas d'accorder à l'ethnicité dans les cégeps anglophones plus d'importance qu'elle n'en a : **elle est omniprésente**. À titre d'exemples, rappelons que les collèges Dawson et Vanier sont, de toutes les organisations de la province de Québec, scolaires ou non, celles dont le taux d'ethnicité est le plus élévé.

On comprendra facilement, à la suite de ces quelques observations, qu'il soit souvent difficile de distinguer le groupe ethnique majoritaire d'un cégep anglophone des véritables «minorités ethniques», elles-mêmes difficiles à définir. On n'attache généralement que peu d'importance à ce genre de distinction. En fait, la clientèle et le personnel réunis des établissements anglophones forment souvent une remarquable mosaïque de minorités où chacun est plus ou moins l'ethnique de l'autre, tout en partageant le moyen de communication commun qu'est la langue anglaise.

Comme on ne tient pas, non plus, à faire la moindre différence entre les élèves anglophones de souche et les autres puisque l'on créerait alors des minorités artificielles dont on ne saurait que faire, il s'en suit que l'on favorise rarement la création de mesures d'intégration des élèves issus des minorités ethniques dans le but avoué de faciliter l'adaptation de cette clientèle seulement au milieu scolaire.

A l'exception de quelques mesures spécifiques adoptées par le collège Dawson, comme la création d'un *Black and Third World Centre* ou

de quelques activités pédagogiques directement reliées aux ethnies, la plupart des mesures répertoriées au cours de notre enquête n'avaient effectivement pas été pensées pour servir de moyens d'intégration à une clientèle précise et prenaient la forme d'activités d'animation culturelle ou de services généraux offerts à tous, ce qui, bien entendu, ne minimise en rien l'importance de l'attention que les cégeps anglophones portent aux élèves issus des minorités ethniques.

La forte pluriethnicité du personnel de ces établissements, **en particulier celle du corps professoral**, a amené avec le temps la mise en place d'un curriculum à contenu ethnique et culturel très varié que la majorité des cégeps francophones ne connaissent pas encore étant donné l'origine et l'expérience plus homogènes de l'ensemble de leur personnel. De plus, les élèves issus des minorités ethniques dans les cégeps anglophones ont tendance à se regrouper spontanément en associations mono ou multiethniques, rendant par le fait même l'ethnicité plus visible encore. Les établissements encouragent d'ailleurs cette tendance tout en veillant à ce que ce genre de regroupements soient accessibles à tous afin de pallier aux éventuels dérapages qu'entraînerait infailliblement une trop grande sélectivité.

L'approche générale des cégeps anglophones consiste donc, d'abord et avant tout, à mettre l'accent sur l'ensemble et non sur les particularités de la population étudiante pour en valoriser, par la suite, par des activités d'animation, les différences culturelles et ethniques.

De toute évidence, les établissements anglophones n'envisagent pas l'intégration de leurs élèves, allophones ou anglophones, à la société québécoise sous le même angle que les cégeps francophones. Leur approche est celle d'une majorité forte. C'est à la vie sur le continent nord-américain qu'ils préparent leur clientèle de même qu'à l'intégration à la majorité anglophone en Amérique du Nord. Les cégeps francophones, eux, préparent leur clientèle à la vie dans un Québec français. Comme les buts poursuivis diffèrent considérablement, les deux orientations divergent.

Le modèle d'intégration des cégeps anglophones, produit de l'approche holistique qu'ils utilisent, se caractérise surtout par une **offre abondante de services** permettant à tout élève, indépendamment de son origine, d'y puiser ce qui lui convient; les services offerts, aussi diversifiés que possible, rejoignent toute la clientèle sans exception. Les élèves issus des minorités ethniques trouvent donc automatiquement ce qui leur faut dans un milieu où l'on apprécie et chérit la diversité et la richesse culturelles générées par leur présence.

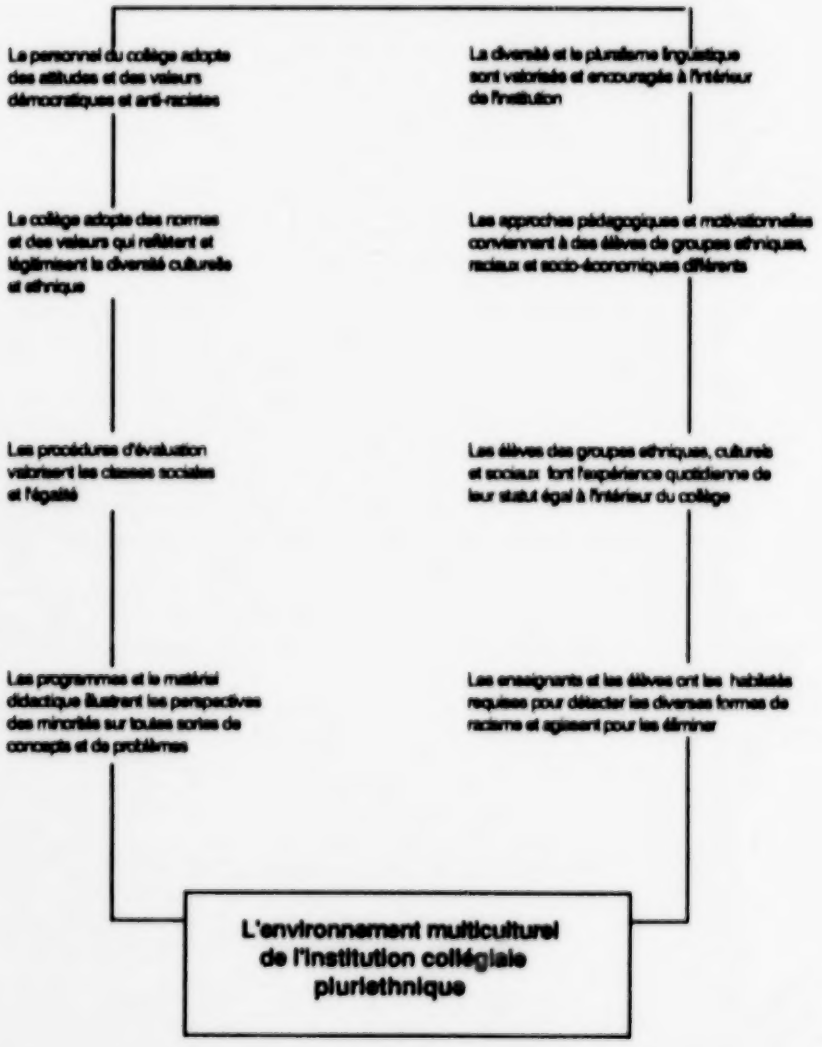
Précisons cependant que la clientèle d'origine étrangère qui fréquente les cégeps anglophones est majoritairement composée

d'élèves issus de communautés clairement identifiées et bien implantées chez nous depuis longtemps: les Grecs, les Italiens et les Juifs, lesquels sont, à toutes fins pratiques, des Québécois anglophones. C'est pour eux que l'on a développé avec les années cette approche-services, c'est-à-dire pour une clientèle maintenant bien intégrée ou à tout le moins facilement intégrable.

Mais qu'en est-il des véritables nouveaux immigrants, même si leur nombre est, semble-t-il, plutôt limité dans les collèges de langue anglaise? Les Arabes? Les Antillais? Les Hindous? Comment ces nouveaux Canadiens-anglais vivent-ils leur intégration au milieu collégial anglophone québécois? Et même s'ils ne proviennent pas des minorités ethniques, qu'en est-il au juste des autochtones qui font leurs études en anglais? Que deviennent-ils une fois diplômés? L'approche jusqu'ici mise de l'avant leur convient-elle et répond-t-elle à leurs besoins? Les services qu'on leur offre, aussi nombreux soient-ils, donnent-ils des résultats satisfaisants?

Si toutes ces questions restent sans réponse, une chose demeure cependant claire indépendamment des services et du modèle en usage. La présence dans les cégeps de langue anglaise d'élèves issus de milieux ethniques divers y a suscité une adaptation qui n'est pas apparue d'elle-même du jour au lendemain. On a travaillé quotidiennement, des années durant, à la transformation du milieu et du curriculum, à l'adaptation du personnel et à la mise en place des nombreux services dont profitent aujourd'hui des centaines d'élèves.

Au fur et à mesure que ces ajustements se faisaient, quelques enjeux majeurs se dégageaient d'une problématique, à première vue imprécise, mais qui allait vite susciter un réaménagement en profondeur des pratiques pédagogiques en cours ainsi qu'une redéfinition des valeurs et attitudes des enseignants et du personnel des établissements. On peut visualiser dans le tableau qui suit l'approche globale actuellement en usage **à des degrés divers** dans les cégeps anglophones et les multiples adaptations auxquelles le système doit se plier pour faire aux élèves issus des minorités ethniques la place qui leur revient de droit dans les établissements:



Source: Banks, James «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals» in : BANKS, James et LYNCH, James *Multicultural Education in Western Societies,* New-York, Praeger Publishers, 1986, pp. 1-28

Les grands thèmes de l'étude

Le soutien linguistique

Les mesures actuellement en cours

On s'est vite rendu compte que le principal problème auquel faisaient face les élèves issus des minorités ethniques dans les cégeps anglophones était celui de l'apprentissage de la langue anglaise et que l'enjeu majeur de l'intégration de cette clientèle au système scolaire était le soutien linguistique.

Ce problème refit d'ailleurs surface avec une acuité surprenante, au cours de notre recherche, la plupart des personnes interrogées soulignant massivement les carences linguistiques des cégépiens anglophones de toutes origines. Plusieurs des besoins pédagogiques exprimés en entrevues étaient d'ailleurs reliés, de près ou de loin, à l'apprentissage de la langue ou à la communication orale et écrite en général. Pourtant les collèges publics de langue anglaise ont acquis, au cours des vingt dernières années, une expérience indéniable en matière de soutien linguistique offert à tous, y compris aux élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais que l'on prend bien soin de ne jamais distinguer des autres. Il semble cependant que les efforts déployés n'aient pas porté fruit et que tous les problèmes ne soient pas encore résolus.

Dans les cinq cégeps répondants, le test **TOEFL** (Test of English for Foreign Learners) est utilisé à titre de moyen par excellence de dépistage des problèmes linguistiques de tout élève et ce, dès l'inscription. Ce sont les résultats obtenus au test **TOEFL** qui permettent aux responsables d'acheminer chaque élève nouvellement inscrit vers les cours d'anglais ou de *Humanities* qui lui conviennent le mieux compte tenu de ses connaissances linguistiques. De nombreuses mesures de rattrapage, créditées ou non, sont disponibles à l'intention des élèves en difficulté, quelle que soit leur langue maternelle.

On y trouve des cours d'anglais, langue seconde, qui s'adressent globalement à tous ceux et celles qui désirent apprendre l'anglais comme on apprend l'allemand, c'est-à-dire comme n'importe laquelle autre langue étrangère. Ces cours, généralement offerts au grand public, ne peuvent servir de cours complémentaires de niveau

collégial et la publicité en est faite à travers toute la province. On les offre le jour, le soir ou l'été et ils sont presque toujours sous la responsabilité du secteur de l'éducation des adultes.

Les départements d'anglais ou les centres d'apprentissage de certains cégeps offrent de plus, souvent même depuis leur création, à tout élève inscrit, des cours d'anglais, langue seconde, qui peuvent se substituer aux cours d'anglais obligatoires. (603-106/916-84) (603-206-306-406) On précise toutefois que tout élève inscrit, quelle que soit son origine, doit obligatoirement compléter deux (2) cours de littérature anglaise pour obtenir son diplôme d'études collégiales.

Dans quelques établissements, on offre ces cours depuis vingt ans déjà et les professeurs qui les donnent ont tous une formation en enseignement de l'anglais, langue seconde. Les élèves qui les suivent sont identifiés par le biais du test de classement et sont allophones ou francophones. Le ratio professeur/élèves est de 1/25 et la méthode habituellement utilisée est traditionnelle. Elle se résume à des classes de conversation, des lectures dirigées, des présentations en classe et des séances de laboratoire. On trouve aussi, dans quelques cégeps, des cours de conversation anglaise non-crédités organisés pour des groupes ethniques précis ou multiethniques ainsi que des cours de lecture et d'écriture crédités pour tout élève qui en fait la demande. À cela s'ajoute une séquence allégée de cours d'anglais destinés aux élèves dont la langue maternelle ou la langue de fréquentation scolaire n'est pas l'anglais, de même que de multiples mesures de support pédagogique visant à améliorer la qualité de la langue parlée et écrite de la clientèle comme, par exemple, le dépistage **mensuel** par les professeurs d'anglais ou de français langue seconde des élèves en difficulté et leur renvoi systématique au Centre d'aide ou d'apprentissage pour corrections.

D'autres mesures de type pédagogico-linguistique, offertes sur une base individuelle dans les centres d'apprentissage, existent et sont tout aussi importantes que les mesures de support linguistique proprement dit. Il peut s'agir de tutorat par les pairs, de parrainage étudiant, de l'apprentissage de techniques ou d'habiletés de communication, d'aide additionnelle, par les professeurs du département de langues modernes, à l'apprentissage de la langue maternelle des élèves, etc.

On fait grand usage, dans la prestation de ces mesures, de tutorat sous diverses formes, en particulier de tutorat-étudiant. Les tuteurs-étudiants, formés par des professionnels ou des professeurs de l'établissement, sont récompensés sous forme de cours crédités et sélectionnés en fonction du résultat obtenu au test de classement.

Cette forme de pédagogie axée sur le tutorat offre surtout l'avantage de réduire le ratio professeur/élève; elle est, en outre, peu coûteuse et fournit à l'élève allophone qui s'en sert un contact pédagogique et social direct avec une personne de son âge. Dans les cégeps où il n'y a

pas de centre d'apprentissage et où le tutorat étudiant n'existe pas, ce sont parfois les professeurs d'anglais eux-mêmes qui offrent l'aide individuelle nécessaire à ceux et celles qui en ont besoin. Il n'est donc pas surprenant, étant donné la qualité du support linguistique offert, que certains cégeps anglophones comptent chaque année parmi leurs meilleurs finissants et finissantes des élèves issus des communautés culturelles qui réussissent mieux que les anglophones de souche.

Les besoins exprimés

Il nous faut toutefois mettre un bémol à ce concert d'éloges puisque l'on s'est plaint partout de la détérioration de la langue anglaise parlée et écrite dans les établissements, non seulement par les élèves, mais aussi par certains professeurs. Cette préoccupation s'est du reste concrétisée à quelques endroits par l'adoption d'une mesure de support importante, soit un projet de réalphabétisation globale intitulé: *Literacy Across The Curriculum*

On note donc, dans certains établissements, un intérêt institutionnel général pour la langue anglaise et des activités d'appoint ont été conçues dans le but de combler les lacunes les plus évidentes. Certaines de ces activités ont même fait l'objet d'expériences auprès de groupes-cibles spécifiques: les Inuits, les francophones, les allophones, etc. On organise, en outre, à leur intention des ateliers de transition ou d'adaptation au collège de même que des activités de rattrapage linguistique leur permettant de mieux se préparer à affronter les cours d'anglais obligatoires.

Au cégep John Abbott, on pense à donner aux nombreux francophones de l'établissement la permission de suivre deux cours en français à la première session dans le but de faciliter leur intégration à la vie collégiale. Cette mesure d'intégration n'est cependant qu'à l'état de projet. D'autres intervenants, cadres, professionnels et enseignants, ont avancé l'idée, sans par ailleurs y croire vraiment, de la création possible dans les centres d'apprentissage de services spécifiques **réguliers** destinés à certains groupes ethniques ou linguistiques précis, si le nombre le justifiait jamais.

Le manque de personnel et l'organisation complexe et coûteuse de ce genre de services, déjà en vigueur dans quelques provinces de l'ouest canadien aux niveaux primaire et secondaire, en découragent cependant plusieurs. Le risque de ghettoïsation est élevé et le potentiel intégratoire de cette mesure très pointue est plutôt faible. Compte tenu du peu qu'on y gagnerait et des sommes qu'on y engloutirait, il ne vaut sans doute pas la peine de tenter l'expérience.

En fait, pour améliorer, de façon générale, le niveau de langue des élèves en difficulté, les responsables interrogés ont tous avoué n'avoir finalement besoin que des mesures de support linguistique et pédagogique existant déjà, à la condition qu'on les offre en plus grand nombre. On réclame donc, en somme, plus de la même chose, convaincus de n'avoir besoin de rien d'autre que de ce que l'on a déjà.

On souhaite néanmoins dans certains cégeps un ajout de personnel au centre d'apprentissage, très fréquenté par des minorités de toutes cultures, tandis que l'on craint dans d'autres des coupures supplémentaires qui viendraient réduire les services. Une amélioration des lieux, de l'accueil, du matériel, de l'image et de la visibilité de ces centres dans les établissements attirerait sans doute une clientèle plus nombreuse à laquelle il faudrait cependant être en mesure d'offrir un service **individuel** adéquat. On s'entend toutefois généralement pour dire que tout est en place pour un dépistage rapide des problèmes et que les correctifs utilisés suffisent à la condition que l'état assure la pérennité des mesures existantes. Si cela s'avérait possible, on souhaiterait, bien entendu, une diminution du ratio professeur/élève dans les cours d'anglais, langue maternelle, ou l'embauche systématique dans tout établissement d'un professionnel en troubles d'apprentissage; mais il s'agissait là, chaque fois qu'on nous les a faites, beaucoup plus de voeux pieux que de véritables suggestions en bonne et due forme.

Les pratiques pédagogiques à ajuster

Ajustement des stratégies d'enseignement

Les mesures actuellement en cours

En plus de faire face à l'épineux problème linguistique que nous venons d'aborder, les professionnels et les enseignants des cégeps de langue anglaise ont nécessairement dû, en présence de la clientèle très hétérogène qu'il ont toujours eue, ajuster leur approche pédagogique aux exigences et aux réalités de la pluriethnicité. Face à la vague multiculturelle du début des années 70, ils ont adapté le contenu de leurs cours, transformé leurs stratégies de communication, et cherché du matériel didactique - souvent américain - exempt de toute trace de racisme. Ils se sont, en outre, initiés aux cultures étrangères et ont nécessairement dû respecter les us, coutumes et religions des ethnies diverses qui peuplaient désormais leurs salles de classe.

Il leur a fallu, pour ce faire, investir, si ce n'était déjà fait, dans l'apprentissage des cultures des multiples groupes ethniques auxquels ils avaient quotidiennement affaire et adapter lentement leur enseignement aux imprévisibles réactions culturelles de cette clientèle nouvelle. Précisons que ce travail stratégique de longue haleine, jamais terminé, se poursuit toujours dans certains établissements où l'on offre encore à toutes les catégories de personnel des activités de perfectionnement collectif ou individuel reliées aux cultures des ethnies qui composent la clientèle étudiante.

Les cours de *Humanities* semblent, par ailleurs, se prêter particulièrement bien dans leur forme actuelle à l'exploration des cultures étrangères puisqu'ils abordent tous, de près ou de loin, la notion de culture en général. Le contenu de nombreux cours complémentaires-maison est, lui aussi, directement inspiré de la réalité pluriculturelle montréalaise.

La pléthore de cours complémentaires ou obligatoires, de programmes, de sorties et d'activités à caractère culturel disponibles dans quelques établissements témoignent de l'intérêt des administrateurs, du personnel enseignant et de la clientèle étudiante pour tout ce qui touche de près ou de loin aux cultures. Cet intérêt pour la chose internationale sert également le développement, ou à tout le moins, la mise à jour de connaissances indispensables à l'évolution de la technique contemporaine. On n'hésite pas non plus, à tout le moins dans les cours qui s'y prêtent ou dans le cadre de débats-midi, à inviter des spécialistes issus des minorités ethniques pour débattre de questions internationales importantes ou pour discuter des problématiques qui sous-tendent les grands conflits mondiaux. Enfin, l'ajustement des stratégies d'enseignement à la clientèle ethnique se matérialise aussi dans certains départements, comme les départements de soins infirmiers ou de techniques administratives, par une aide directe à l'apprentissage. C'est là que le tutorat par les pairs, enseignants ou étudiants, gratuit ou payant, fit son apparition il y a quelques années et qu'il s'étendit par la suite aux centres d'aide et d'apprentissage.

Les besoins exprimés

Notre enquête devait cependant démontrer que les besoins en pédagogie interculturelle sont loin d'être entièrement comblés dans les cégeps anglophones. En fait, la pédagogie interculturelle y est mal connue ou mal comprise. Il s'y fait toujours des expériences pédagogiques reliées à l'adaptation de l'enseignement et des enseignants aux ethnies, car le message interculturel ne semble pas facilement passer dans le concret. La méthode ou les outils pédagogiques utilisés mériteraient sans doute une mise au point. Les professionnels surtout réclament plus d'information, de formation

internationale et interethnique; ils réclament aussi une meilleure diffusion des expériences interculturelles faites dans le réseau pour alimenter leur réflexion ou pour acquérir les connaissances qui leur permettraient de mieux travailler.

Enseignants, conseillers pédagogiques ou conseillers en orientation ont, du reste, au cours des entrevues que nous avons menées, exprimé le désir d'en savoir davantage soit sur l'adaptation interculturelle de la matière qu'ils enseignent, soit sur des cultures jugées plus lointaines, comme la culture arabe et les difficultés journalières qu'elle suscite dans les rapports homme-femme, les cultures asiatiques faites de réserve et de patience silencieuse et les indéchiffrables modes de communication des autochtones très éloignés du nôtre.

Or plusieurs chercheurs s'entendent précisément pour faire de l'interculturalisme et de l'intégration scolaire des minorités ethniques d'abord et avant tout **une affaire de communication réussie** d'une culture à une autre. La communication interpersonnelle serait, selon eux, la pierre angulaire de la résolution du problème pluriethnique en milieu scolaire et c'est par la qualité des relations pédagogiques et parapédagogiques que se manifeste le degré d'insertion et d'adaptation au milieu des élèves issus des minorités ethniques. Ces relations reposent entièrement sur la qualité de la communication interculturelle en salle de classe et ailleurs dans le cégep et ont été décrites, dans tous les établissements, comme harmonieuses à l'exception de quelques accrochages ici et là avec des groupes ethniques précis.

On ne sait pas toujours comment les prendre tellement leur culture d'origine diffère de la nôtre. C'est là que la communication se complique d'une dimension nouvelle et que les personnes interviewées ont avoué leur impuissance.

À partir de cette constatation fondamentale, on peut certes conclure à une amélioration encore possible de la stratégie de communication des intervenants dans les cégeps anglophones et, par conséquent, à celle des relations pédagogiques et parapédagogiques. L'analyse des besoins, en plus de faire ressortir la nécessité d'accorder aux élèves un support linguistique et pédagogique accru, révélait d'ailleurs l'utilité d'organiser des activités de **sensibilisation**, d'**information** et de **formation** à la pédagogie interculturelle et à l'interculturalisme pour tout le personnel des établissements. Ce réajustement des stratégies d'intervention, de communication et d'enseignement, s'il vise surtout la qualité de la communication et la pertinence du message pédagogique véhiculé, ajouterait également à la valorisation des cultures des groupes minoritaires.

Dans quelques départements de soins infirmiers, où souvent 40 à 50% de la clientèle provient des communautés culturelles ou autochtones, on note également certains problèmes **potentiellement** reliés à

l'ethnicité, mais rien cependant, précisait la coordonnatrice d'un de ces départements, qui ne puisse se régler quotidiennement ou qui nécessite une intervention soutenue, à moins qu'il ne s'agisse d'élèves amérindiens très dépaysés par la réalité montréalaise et qu'il faut alors soutenir en tant que groupe. Il n'y a pas là de besoin général majeur, mais quelques ajustements s'imposent qui faudrait encore préciser. Comme la clientèle de quelques établissements anglophones est elle-même fortement ethnicisée, les accrochages culturels qui se produisent dans certains départements, comme ceux de soins infirmiers, ne sont, en somme, que le reflet de ceux qui se produisent dans l'établissement ou dans la société toute entière. De l'avis de tous, ces accrochages sont mineurs et c'est à tort que l'on verrait une relation de cause à effet entre l'ethnicité et les problèmes en milieu scolaire, une fois le handicap linguistique surmonté.

Au département de soins infirmiers d'un collège en particulier, par exemple, et pour un cours qui semblait faire problème, *Clinical Environment* , on veille dorénavant à ce que les objectifs et le contenu du cours soient rédigés par un groupe de professeures dont certaines, issues des minorités ethniques, sont chargées d'y insérer des éléments culturels. L'observation de l'élève se fait sous forme de rotation et l'on prend bien soin qu'une des évaluatrices au moins soit issue d'une minorité ethnique, de sorte que ça n'est jamais qu'une professeure seulement qui évalue l'élève.

Enfin, pour conclure sur le thème de l'ajustement des stratégies pédagogiques, on a répété à satiété que si les élèves des départements à forte concentration ethnique avaient besoin d'un surplus d'aide à l'apprentissage pour réussir, c'était encore sous forme de soutien linguistique ou pédagogique accru que cette aide devait se manifester et non sous forme de cours à contenu ethnique. On a, de plus, partout souligné la nécessité impérative de sensibiliser les cadres des établissements **à l'instauration le plus rapidement possible dans les salles de cours d'une pédagogie véritablement interculturelle**. Cette pédagogie nouvelle, impliquant un travail de tous les jours et une promotion continue de l'interculturel dans le milieu, ne semble pas encore née dans les cégeps anglophones.

Ajustement des contenus d'enseignement

Les mesures actuellement en cours

À l'ajustement des stratégies d'enseignement devait inévitablement faire suite un ajustement des contenus, aussi bien de celui des cours que de celui du curriculum en général, cela dans le but évident de

favoriser la compréhension internationale, de préparer l'élève à la vie dans une société de plus en plus multiethnique et de faire face à la mondialisation des marchés, de la culture et des connaissances.

A l'heure actuelle, il appert que les cours à contenu culturel, les séjours crédités à l'étranger, les sessions complètes ou les stages courts et prolongés dans d'autres pays sont toujours aussi populaires auprès de la clientèle étudiante anglophone qu'au moment de leur création. Les programmes à contenu ethnique ou culturel précis - Black Studies, Jewish Studies, Greek Studies - résistent à l'usure du temps même si l'on constate, qu'à de rares exceptions près, ils ne rassemblent souvent, comme dans un ghetto, que des élèves d'une même ethnie. Peut-être faudrait-il leur substituer des programmes plus généraux de type *Peace Studies* , *International Baccalaureate* , Études globales ou Éducation au développement et aux droits déjà offerts dans quelques établissements?

On n'a néanmoins pas fait état en cours de recherche de départements précis où l'on expérimenterait de nouveaux contenus de cours appliqués à certaines ethnies en particulier. On n'en voit d'ailleurs ni la nécessité ni le besoin, sauf à l'éducation des adultes où l'on souhaiterait plus de programmes spécifiquement destinés à une clientèle allophone. Mais comme on a, avec les années, déjà adapté le contenu d'une série de cours complémentaires ou obligatoires au tissu social pluriethnique et multiculturel de la métropole et que ces cours font l'objet de révisions constantes, on a l'impression d'avoir accompli le gros du travail.

Ce qu'il est néanmoins bon de noter, ce sont les multiples références faites aux apports et aux façons de faire d'autres cultures et ce, tout naturellement à l'intérieur de cours ou dans le cadre d'événements de la vie collégiale en général. La pluriethnicité du personnel y est sans doute pour beaucoup dans la diversification des contenus d'enseignement. Aucun besoin supplémentaire n'a été exprimé à cet égard.

L'interculturel à promouvoir

Les mesures actuellement en cours

C'est par le biais de l'animation étudiante que les cégeps anglophones ont surtout choisi de mettre en valeur les cultures des groupes ethniques qui composent leur clientèle. L'activité culturelle étudiante est intense et se manifeste de multiples façons.

Mentionnons, parmi les manifestations culturelles les plus visibles dans les collèges anglophones du Montréal métropolitain, la création d'associations et de clubs ethniques ou sociaux, de centres interculturels ou d'associations-parapluies regroupant les différentes ethnies, la réalisation d'une foule d'activités, de projets et de programmes multi, inter et trans-culturels de longueur variée, l'existence de clubs ou de festivals religieux, la publication dans le journal du collège d'articles en plusieurs langues, la présentation à la télévision locale d'émissions animées dans les langues parlées par la clientèle de l'établissement, la mise en valeur de la polyglottie par des activités diverses réalisées dans des langues étrangères de même que l'organisation de semaines ou d'événements courts entièrement consacrés à une ou plusieurs ethnies. Les activités culturelles reliées aux communautés environnantes sont, elles aussi, nombreuses. Certains cégeps entretiennent avec les minorités ethniques locales de fructueuses relations d'échanges, invitent les leaders de ces communautés à donner des conférences ou des scéances d'information ou encore mettent gratuitement à la disposition de leurs membres les équipements ou les locaux de l'établissement dans le cadre de Community Outreach Programs bien rodés.

D'autres placent leurs élèves comme stagiaires dans des familles de communautés culturelles variées dans le cadre de cours reliés d'une manière ou d'une autre aux ethnies. Ces activités de rapprochement, de jumelage ou de prise de contact sont très répandues et donnent d'excellents résultats. Tout en créant des liens interethniques, elles amènent en milieu collégial des individus qui n'y seraient jamais venus autrement et qui peuvent y acquérir, ce faisant, le goût des études collégiales.

Les besoins exprimés

Plusieurs ont cependant déploré le fait que cette impressionnante activité culturelle n'atteignait pas toujours le but interculturel visé qui est d'amener les divers groupes à communiquer les uns avec les autres. L'effet désiré semble, en effet, se perdre dans le nombre et l'échange interethnique reste plutôt mince. On en arrive même à se demander si l'ethnicité ne serait tout simplement pas trop présente, voire même trop envahissante, pour provoquer l'échange culturel souhaité. On assiste alors à une sorte de banalisation du phénomène ethnique dans un milieu saturé. Peut-être une harmonisation entre les activités d'animation culturelle informelle et les activités de formation structurée en salle de cours améliorerait-elle un tant soit peu la situation?

Mais il semble que de simples ressources supplémentaires allouées à la problématique de la communication interethnique dans les cégeps anglophones n'ajouteraient pas grand-chose à ce qui s'y fait déjà, à

moins qu'il ne s'agisse d'établissements où l'activit culturelle est plutôt faible, ou à moins que **les ressources nouvelles ne soient investies en relation rigoureusement étroite avec ce qui se fait en salle de classe**. Cet ambitieux projet suppose, par contre, une planification sérieuse et une concertation serrée de tous les intervenants de l'établissement dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle qui va droit au but. Comme il s'agit là d'une piste qui n'a pas encore été explorée comme elle le mériterait dans les cégeps anglophones, il conviendrait sans doute qu'on lui accordât quelque attention dans le futur, sinon quelque priorité.

Rappelons que le besoin le plus fréquent relié à l'animation du milieu, selon les élèves interrogés, avait trait à la communication interethnique; on a signalé partout que les relations interraciales, sans être désastreuses, n'étaient pas à leur meilleur et qu'il y avait matière à amélioration. C'est là que le bât blesse. Ces mêmes élèves ont, par ailleurs, fait preuve d'une froide lucidité en soulignant que dans des organisations aussi grandes que les cégeps ou dans des villes de la taille de Montréal, les contacts humains en général seraient toujours difficiles et impersonnels quoique que l'on fasse pour les améliorer. Il ne faudrait donc pas espérer l'impossible de simples activités d'animation.

Le racisme, dont quelques rares intervenants ont fait mention, semble néanmoins très peu répandu dans les cégeps anglophones. Les personnes interrogées, aussi bien l'ombudsman du cégep Dawson, les conseillers pédagogiques que les élèves en général, ont déclaré n'avoir remarqué de racisme affiché (**overt racism**) dans leur établissement qu'à de rarissimes occasions. Il faudrait plutôt parler de manque de sensibilité, d'absence de communication intergroupes ou de durcissement des attitudes culturelles. De là, sans doute, le fait que certains groupes soient victimes, non pas de racisme en tant que tel, mais plutôt de stéréotypes indéracinables que seule une authentique éducation/animation interculturelle à long terme pourrait probablement faire disparaître.

Ces stéréotypes, antichambre du racisme, semblaient se cristalliser, au moment de l'enquête, autour d'un groupe-cible: les Juifs, minorité puissante entre toutes et, par conséquent, fort enviée. Les Noirs et les Asiatiques, qui n'ont fait nulle part l'objet de commentaires négatifs, semblent toutefois vivre en marge de la vie collégiale. Nous avons clairement noté, dans certains cégeps, la tendance claire et nette de la minorité noire à se replier sur elle-même et même à se couper délibérément du reste de la communauté collégiale tandis que la minorité juive, pour sa part, luttait avec acharnement contre les manifestations stéréotypées d'un antisémitisme latent.

Cela dit, soulignons que tous les groupes ethniques des collèges visités nous ont plus ou moins donné l'impression de vivre entre eux,

à l'intérieur de cliques rarement multiethniques. La mixité qu'on y constate parfois dans les cafétérias ne semble qu'apparente. Il est bon de rappeller que l'interculturalisme authentique postule un **décloisonnement** racial, social, institutionnel et même géographique et temporel, postulat qui fait présentement figure d'utopie dans les maisons d'enseignement de niveau collégial aussi bien que dans la société québécoise en général. Il faudrait plutôt parler, comme le faisait remarquer un de cadres interrogé, de «territorialité» bien gardée. On sait que, dans quelques établissements, les groupes ethniques minoritaires ont effectivement leur territoire à eux et qu'il est facile, à certaines heures de la journée, de repérer l'ethnicité à des endroits précis dans le collège que tous connaissent et reconnaissent comme étant le territoire privé de ces groupes, le lieu de rencontre privilégié d'une ethnie.

Les activités culturelles organisées par les responsables dans les établissements semblent donc trop souvent tomber dans le néant ou la folklorisation et ne sont, la plupart du temps, que des «band-aids sur des blessures plus profondes», pour employer l'expression d'un élève d'origine juive lors d'une rencontre visant justement à faire le bilan - qui s'avéra plutôt négatif - des relations interethniques dans un des établissements visités. Même s'il n'y a pas de racisme réel dans les cégeps anglophones, il ne faudrait donc pas conclure à la hâte au parfait bonheur. Il y a des accrochages, voire même des affrontements, à caractère culturel ou racial qui pourraient, le cas échéant, dégénérer. Les amitiés interethniques existent, bien entendu, d'un individu à un autre, mais les liens intergroupes font défaut.

L'interculturel, serait-on porté à croire, devrait aller de soi dans un milieu si multiethnique où les échanges entre des cultures nombreuses semblent plutôt minces. Or à l'exception du collège Dawson qui fondait, en 1974 déjà, le premier centre interculturel collégial au Québec, la notion d'interculturalisme n'a pas éveillé beaucoup d'écho chez nos interlocuteurs anglophones, était systématiquement mal comprise et même associée au racisme.

Il ne reste donc plus, face à ce constat d'échec interculturel, qu'à favoriser la formation régulière et continue des nombreux intervenants dans les établissements, qu'à opter pour des activités pédagogiques interculturelles quotidiennes dans les salles de cours et, si possible, pour une harmonisation efficace entre les activités d'apprentissage structurées et l'animation culturelle, en espérant que cette alternative nouvelle donne un jour quelques résultats tangibles. Ce n'est qu'en travaillant chaque jour à la création de liens interethniques que le changement risque de se produire, et non en attendant que ces liens se tissent d'eux-mêmes.

Une place à faire dans les cégeps aux élèves issus des minorités ethniques

Cette place n'est plus à faire dans les cégeps anglophones qui offrent habituellement au service de l'animation étudiante, toute l'information nécessaire à l'intégration rapide des élèves issus des minorités ethniques. Ils s'y sentent vite à l'aise et bien accueillis. Mais de l'avis unanime des conseillères pédagogiques interrogées, les élèves de première année issus des minorités ethniques ont besoin qu'on leur explique plus à fond le système collégial qu'on ne le fait pour les élèves québécois de souche qui savent mieux ce que c'est qu'un cégep. Or ces professionnels ne disposent habituellement que de peu de temps par étudiant en début d'année pour passer un message qui se doit d'être aussi succinct que précis.

Tous les établissements organisent donc chaque semestre des journées d'accueil pour les nouveaux arrivants tandis que les clubs sociaux ou les associations ethniques montent souvent leurs propres activités d'initiation pour les nouveaux élèves de l'ethnie qu'ils représentent. Certains de ces élèves seront jumelés, par après, à des élèves de deuxième année issus de la même communauté culturelle qu'eux, ce qui facilitera encore leur intégration. Pour rendre l'information plus efficace, on a aussi pensé, dans un collège au moins, à regrouper sous une même structure les élèves dits «out of town», d'origine ethnique ou non, dans le but de réduire le taux d'échec et d'abandon particulièrement élevé chez cette catégorie d'étudiants et de fournir un meilleur encadrement.

Une information pédagogique supplémentaire et adaptée s'impose d'autant plus dans le cas d'élèves d'origine étrangère qui ne sont au pays que pour quelques mois ou quelques années seulement. Même s'ils sont peu nombreux, c'est surtout eux qui ont besoin d'informations pertinentes sur les us et coutumes du pays. C'est alors que l'existence d'un service international d'accueil et de consultation pédagogique spécialisée peut s'avérer fort utile. Ce service existe déjà dans quelques établissements.

L'embauche de conseillers pédagogiques issus des minorités ethniques, la désignation d'un aide pédagogique individuel de la même origine ethnique que celle de l'élève ou qui parle la même langue que lui, la mise en place d'un groupe de professeurs-conseillers pour les élèves de première année de même que l'organisation d'activités d'accueil diverses pendant la première semaine de cours sont d'autres moyens privilégiés retenus par les cégeps anglophones pour accueillir adéquatement les nouveaux. De plus, ces derniers trouveront souvent sur place et ce, parfois dans leur propre langue, toute l'information additionnelle qu'ils désirent

ainsi qu'un éventuel support moral ou religieux auprès des nombreux clubs de tous genres et de toutes confessions ou auprès d'élèves spécialement formés par des spécialistes pour venir en aide à des camarades ayant besoin de support aussi bien moral que pédagogique.

Ce n'est donc pas, comme on peut le constater, l'information qui manque dans les cégeps anglophones et l'absence d'information, quand elle existe, se ferait plutôt sentir chez les parents des élèves qui connaissent mal le système et qu'il faudrait renseigner de préférence **dans leur langue**. D'où l'extrême importance des programmes actuels d'offres de services aux communautés culturelles du quartier et d'ouverture aux ethnies en vigueur dans les établissements anglophones. Ces programmes attirent souvent dans le milieu des immigrants de la première génération qui développeront peut-être, par la suite, le goût d'en savoir davantage sur le collège. Cette attitude d'ouverture n'a, par contre, jamais justifié l'engagement ou l'affectation de personnel dûment mandaté pour adapter ou créer des services spécifiques à la clientèle d'origine ethnique.

Même l'ombudsman du cégep Dawson, seul de son espèce jusqu'à tout récemment dans le réseau collégial, a été engagé pour répondre aux besoins de toute la clientèle sans distinction de race ni de culture. Pas une seule fois non plus, en cours d'entrevues ou par voie de questionnaire, a-t-on fait mention de l'utilité d'affecter du personnel à la problématique des minorités, même si plusieurs souhaiteraient ardemment que l'on responsabilisât, ou à tout le moins sensibilisât, un cadre dans chacun des cégeps à la problématique de l'intégration des minorités.

L'ouverture d'esprit institutionnelle, considérée comme le fondement même de l'intégration, ne peut effectivement se faire que dans la mesure où les cadres surtout sont ouverts et les interviewés s'entendent pour dire que, même si ce sont d'abord les enseignants et les professionnels qui doivent s'ajuster à l'ampleur du phénomène ethnique, il est primordial de renseigner les cadres davantage, notamment sur les conséquences pédagogiques du phénomène.

Certains ont néanmoins rappellé que le directeur des services aux étudiants de chaque collège, en tant que cadre responsable avec ses conseillers ou conseillères de l'animation étudiante, devrait normalement suffire amplement à la tâche et qu'il ne servait donc à rien d'engager du personnel supplémentaire pour ajouter à ce que d'autres sont déjà supposés faire très bien. On a aussi souvent rappellé qu'un conseiller pédagogique ou conseiller en orientation, formé en conséquence et servant de personne-ressource, pourrait rendre quelques services utiles dans les collèges pluriethniques. Cette personne pourrait être à l'information ethnique et à la formation interculturelle des intervenants dans le cégep ce que le directeur des services aux étudiants serait à l'animation, lequel, il

faut bien l'avouer, ne formera jamais personne aussi bon animateur soit-il.

Enfin, disons que si les membres des minorités ethniques sont visibles et ont vraiment leur place dans les cégeps anglophones, comme nous venons de le démontrer, l'absence de cadres issus de ces minorités, elle, détonne singulièrement dans certains établissements où la population étudiante est très ethnicisée et où toutes les catégories de personnel réunies forment une microsociété extrêmement cosmopolite.

Le respect des droits des élèves issus des minorités ethniques

Même si l'on a abondamment relevé l'absence presque complète de plaintes reliées au racisme dans les cégeps anglophones, les mécanismes de recours en pareil cas sont remarquablement nombreux et les plaintes, si elles se présentaient, pourraient être déposées à plusieurs niveaux. L'ombudsman, les associations étudiantes, les chartes ou conseils des droits de l'étudiant, les comités de relations étudiants/départements, les politiques d'évaluation des enseignants, les procédures de contestation et de griefs où les plaintes peuvent être déposées auprès des services pédagogiques comme auprès des services administratifs, bref, l'arsenal impressionnant de moyens dont dispose l'élève qui se croit lésé de quelque façon que ce soit nous portent à croire qu'il est à l'abri de toute action partisane.

Les plaintes logées se résument pour la plupart à de simples révisions de notes et celles, rarissimes, reliées au racisme font toujours l'objet d'un examen très approfondi dans tous les établissements, soit de la part de l'ombudsman, soit de celle des comités bi ou tripartites chargés de les analyser et d'y donner suite.

Il va sans dire qu'une authentique **éducation aux droits**, dispensée à tous sous forme de cours dans les cégeps, ajouterait encore aux garanties et moyens existants; mais on ne retrouve cette forme d'éducation dans le cégeps anglophones, à notre connaissance du moins, que dans des programmes précis du genre *Peace Studies* offert par le cégep John Abbott. Ailleurs, cette forme de pédagogie interculturelle semblait totalement inconnue.

Les prises de position institutionnelles concernant l'interculturel

On n'a formé dans aucun cégep anglophone, ni au secteur de l'éducation de adultes ni à l'enseignement ordinaire, de comité

chargé de l'accueil et de l'intégration des minorités ethniques ou de comité interculturel dûment mandaté.

Tous les services des cégeps anglophones sont plus ou moins adaptés aux besoins d'une clientèle pluriethnique sans parler des services qui sont directement reliés à l'accueil des minorités comme les centres interculturels, les associations ethniques, les clubs sociaux, l'animation étudiante, etc. On discute cependant régulièrement à tous les niveaux de l'administration de cette intégration, que ce soit à la direction des services aux étudiants, au registrariat, dans des colloques, des journées pédagogiques ou ailleurs.

Seul le cégep Dawson a inscrit dans sa mission la valorisation des ethnies et des cultures qui composent sa clientèle. Nulle part ailleurs on a ressenti le besoin de faire de même.

L'éducation des adultes

Les secteurs de l'éducation des adultes des collèges devraient avoir, en principe, besoin des mêmes mesures d'accueil et d'intégration des élèves issus des minorités ethniques que les secteurs de l'enseignement ordinaire. Or ces mesures sont beaucoup moins nombreuses le soir que le jour. Certains secteurs de l'éducation des adultes, par exemple, ne donnent accès à leur clientèle que quelques soirs par semaine seulement au centre d'apprentissage. On pourrait aussi, à certains endroits, offrir le double des cours d'anglais,langue seconde, que l'on y offre actuellement tellement la demande est grande et le support linguistique général semble faire défaut. Il n'y a pas d'association ethnique, pas d'animation étudiante, pas de centre ni de comité interculturel, rien de l'atmosphère multiculturelle qui prévaut le jour. Or on sait que la clientèle adulte, en plus d'assumer des responsabilités familiales, travaille souvent à plein temps le jour et dispose de moins de temps pour les études.

Par ailleurs, les directrices des secteurs de l'éducation des adultes interrogées ont souligné à l'unanimité la difficulté d'implanter le soir les mesures existant le jour à cause du caractère fluctuant et passager de la clientèle qui ne vient, dans la majorité des cas, qu'un soir par semaine pour trois heures seulement et qui ne manifeste généralement pas de désir véritable de s'intégrer à l'établissement.

On y passe vite et l'on s'y inscrit majoritairement à des cours d'informatique, d'administration et de technologie. Cette clientèle adulte préfère donc aux diplômes longs des certificats courts qui lui permettront de trouver vite un emploi.

Il importe cependant de rappeler qu'on a noté, dans tous les cégeps, une nette progression de la clientèle adulte issue des minorités

ethniques, laquelle devrait maintenant, de l'avis de tous, être égale ou supérieure à 50% partout. On ne dispose malheureusement pas des données statistiques nécessaires à une évaluation plus précise de la situation et on n'a jamais fait nulle part de projections sur la clientèle allophone adulte compte tenu des craintes qu'inspire cet exercice et des éventuels glissements qu'il pourrait susciter. Or s'il y avait jamais quelque amélioration à apporter aux mesures de support offertes aux élèves issus des minorités ethniques dans les collèges anglophones, nous aurions tendance à croire que c'est d'abord aux secteurs de l'éducation des adultes qu'il faudrait penser. Les clientèles très spéciales, plus âgées, illétrées ou très instruites mais parlant mal anglais et revenant à l'école après des années d'arrêt, n'ont pas le soir toute l'aide dont bénéficient les élèves du jour et il y aurait sans doute fort à faire pour répondre à leurs innombrables besoins.

Il serait cependant indispensable, avant d'entreprendre quoi que ce soit, d'avoir une vision claire et nette de la situation des minorités ethniques dans chaque établissement et d'y faire une recherche qui leur serait entièrement consacrée, accompagnée d'une estimation précise des besoins particuliers, à défaut de quoi l'on risque d'agir à tâtons. Présentement, trop de données demeurent imprécises et floues pour justifier la mise en place le soir d'une série de mesures identiques à celles du jour.

Rappelons néanmoins, à titre indicatif d'éventuelles pistes à explorer, que plusieurs imputent la diminution des services le soir au sous-financement chronique des secteurs de l'éducation des adultes tandis que d'autres déplorent surtout l'absence de programmes spécifiquement destinés à la clientèle ethnique des cours du soir.

Les programmes de réinsertion au travail comme **STEPS**, (Successfull Transition to Employment and Preparation for Success) offert au campus Saint-Lambert-Longueuil, subventionnés par les centres de main-d'oeuvre, ou les programmes de retour et de réadaptation à l'école qui s'adressent à toute la clientèle adulte sont, en effet, peu nombreux et ne tiennent pas compte des énormes besoins linguistiques particuliers aux élèves des communautés culturelles.

Une meilleure collaboration avec le secrétariat d'état au multiculturalisme, Emploi et Immigration Canada de même qu'avec le ministère québécois des communautés culturelles et de l'immigration permettrait peut-être de planifier plus facilement l'implantation, le soir, de programmes spécifiques de formation de la main-d'oeuvre immigrante adulte. Il appert que cette alternative au sous-développement chronique de programmes spécifiquement destinés aux élèves des minorités ethniques inscrits aux cours du soir n'a pas encore été envisagée comme elle le mériterait.

Quant au dossier de la reconnaissance des acquis, il semble avoir un tant soit peu progressé, mais il reste encore passablement à faire dans le domaine, spécialement en ce qui concerne les cours suivis ou les diplômes acquis dans des pays étrangers dont on connaît mal le système scolaire. Signalons enfin qu'il en va des besoins en information et formation interculturelles le soir comme de ceux suggérés par les intervenants de l'enseignement ordinaire. Ce sont les mêmes.

Les moyens

Les ressources en éducation interculturelle

Les questionnaires sont tous restés vides à cet item et les entrevues s'avérèrent peu concluantes. Les outils pédagogiques utilisés dans les cours viennent souvent directement des États-Unis ou du Canada anglais et sont déjà adaptés au contexte multiculturel nord-américain puisque personne ne s'en est plaint.

Il est également évident que plusieurs enseignants adaptent eux-mêmes leur matériel aux besoins de leurs classes et que les manuels scolaires produits partout dans le monde à l'heure actuelle reflètent de plus en plus l'image de notre village planétaire.

Les élèves issus des minorités ethniques, interrogés à cet effet, ont dit avoir souvent regret é que des enseignants se soient servis de leurs cours comme d'une tribune pour faire passer des messages qui, selon eux du moins, ne correspondaient pas à la réalité. Les Juifs, par exemple, déplorent la vision parfois proarabe de faits ou de conflits mondiaux véhiculée par certains enseignants tandis que les Noirs pensent qu'une vision un peu plus tiers-mondiste de la réalité mondiale redorerait leur image auprès de la communauté blanche et faciliterait leur intégration, mais le matériel didactique utilisé en classe n'a fait l'objet d'aucun commentaire négatif de la part des élèves rencontrés.

Les données quantitatives

Les répondants des cinq cégeps ont tous déclaré n'avoir aucun intérêt spécial pour des statistiques plus détaillées sur la composition ethnique de leur clientèle que celles qu'ils ont déjà et les régistraires des établissements n'ont rien entrepris pour en avoir davantage. Il leur importe peu de savoir quel pourcentage d'élèves asiatiques, grecs ou antillais ils ont et personne n'envisage à court terme d'identifier ni d'accorder la moindre attention statistique ou pédagogique à un groupe ethnique en particulier. On n'en voit pas l'utilité.

Dans le même ordre d'idées, on n'a jamais cherché à faire quelques croisements que ce soit, à étudier de près ou de loin le comportement scolaire d'une minorité en particulier, ni même à se servir de ces informations statistiques pour faire quelque projection de clientèle et ce, aussi bien dans les secteurs de l'éducation des adultes qu'à l'enseignement ordinaire. On craint, de façon générale, la génération de stéréotypes discriminatoires qu'accompagne souvent la manipulation de ce genre de données.

Cette attitude n'exclut pas, bien entendu, que le Ministère, lui, dispose de données statistiques plus élaborées et les utilise, à bon escient, pour faire des projections ou analyser l'évolution des clientèles dans le réseau. Les établissements, pour leur part, n'ont exprimé aucun besoin en ce sens.

La recherche

La recherche reliée à l'intégration des minorités ethniques dans les cégeps anglophones semble être au point mort à quelques exceptions près. Encore une fois les questionnaires reçus sont restés sans réponse soit parce que les répondants ne savaient pas ce qui se faisait dans leur établissement, soit parce qu'il ne s'y faisait rien du tout. Plusieurs ont, par ailleurs, exprimé l'idée que la recherche n'avait finalement du bon que lorsqu'elle débouchait sur un véritable changement et qu'à la condition qu'on finisse par la transcender pour agir, ce qui est rarement le cas.

Cette vacuité étonne d'autant plus quand on la compare avec le grand brassage d'idées, de stratégies et de prises de position diverses auquel on assiste présentement dans les cégeps francophones. À maintes reprises on a d'ailleurs déploré le fait que l'intégration des élèves-immigrants soit désormais devenue l'affaire du secteur français étant donné le peu d'immigrants récents qui optent pour le secteur anglais une fois leurs études secondaires terminées. Il règne donc dans les établissements anglophones un certain pessimisme quant aux perpectives de recherche et de développement plutôt limitées que l'avenir leur réserve.

Le perfectionnement

Le perfectionnement du personnel, est encore un des domaines reliés à l'accueil des minorités ethniques où les cégeps anglophones sont les plus actifs. Des activités Performa, des journées pédagogiques à caractère international, des débats, des colloques, des voyages ou des activités de sensibilisation de toutes sortes apportent de l'information supplémentaire à ceux qui le désirent.

On en redemande dans les collèges où les activités de formation et d'information existent déjà et, dans ceux où elles se font plus rares, on souhaiterait en avoir davantage.

La diffusion du matériel existant de même que celle des expériences et des recherches réalisées ailleurs dans le réseau ont aussi fait

l'objet de nombreuses requêtes. Comme on ignore souvent même ce qui se fait d'un collège anglophone à un autre en matière d'intégration, il va de soi que l'on tirerait profit d'informations de toutes sortes en provenance de cégeps aussi bien anglophones que francophones.

Conclusion

Jusqu'à quel point peut-on aujourd'hui ignorer l'interculturalisme dans les collèges publics du Québec ou faire semblant d'y croire? Voilà sans doute la question que devront se poser ceux et celles, dans les cégeps anglophones et francophones, que l'égalité des chances à l'école préoccupent. En effet, l'interculturalisme est devenu, avec le temps, une réalité pédagogique incontournable et ce, autant dans les cégeps du Québec, que dans les collèges du monde occidental qui utilisent depuis longtemps déjà des mesures de support à l'intégration des élèves issus des minorités ethniques.

On ne se pose plus d'inutiles questions sur le pourquoi de l'interculturel. Partout on l'adopte, ici avec prudence, là avec enthousiasme, comme s'il s'agissait de l'orientation pédagogique de l'avenir. Les chances sont, bien entendu, grandes qu'on en fasse une sorte d'éphémère amusement culturel pour enseignants en panne d'imagination ou encore, comme dans certains pays d'Europe, un discours politique de surface qui servirait les intentions des partis au pouvoir, mais qui, en réalité, n'apporterait rien de neuf aux minorités qu'il devrait soutenir.

Le directeur des services pédagogiques du cégep Dawson, Patrick Woodsworth, décrivait l'approche intégrationnelle idéale comme étant la mise en valeur des facteurs humains qui **unissent** les milliers d'élèves d'un même établissement pluriethnique. Ces facteurs, disait-il, sont en définitive beaucoup plus nombreux que ceux qui les divisent.

C'est précisément là la mission que se sont donnée les tenants de l'interculturalisme qui voient l'éducation comme le moyen par excellence pour jeter des ponts entre les humains, créer des liens durables et promouvoir la compréhension et l'acceptation qui réduisent les différences. Ou bien ces nouveaux arrivants que le Québec accueille chaque année en plus grand nombre resteront indéfiniment exclus et minoritaires dans nos collèges, ou bien le système scolaire et la société en général devront changer et intégrer ces nouveaux citoyens.

Les collèges québécois n'ont donc pas le choix. L'intégration scolaire, étape majeure et porte d'entrée de l'indispensable intégration sociale des minorités ethniques, doit passer par un interculturalisme authentique basé sur **l'interdépendance** entre tous les intervenants d'un milieu et sur le **partenariat social** entre tous les membres d'une communauté.

L'interculturalisme dans les salles de classe- que les anglophones appellent si justement *interlearning* - n'est, en fait, que le premier pas concret de cette vaste entreprise d'intégration sociale que

certains qualifieront carrément d'utopique même si nous préférons, quant à nous, la considérer comme un idéal social fort louable et réalisable à long terme.

Annexes

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE ON THE SERVICES CURRENTLY OFFERED BY THE CEGEPS CONCERNING THE INTEGRATION OF STUDENTS OF ETHNIC MINORITIES.

Survey conducted throughout the Québec Public College System

Part 1 : Academic Services and Adult Education

1. Have the academic services or Adult Education taken a position concerning the integration of students of ethnic or visible minorities?

2. Are issues concerning the welcoming and the integration of ethnic minority groups discussed in your college or at Adult Education?

3. Is there a committee which deals uniquely with this concern?

4. What are the propositions or recommendations adopted by the committee (or other organizations) up until now on this question?

5. Are there any measures of learning assistance, (other than measures of language support) taken by the college or by Adult Education, that are addressed to students of ethnic or visible minority groups, but not exclusively?

6. Are these learning assistance measures compulsory for some students with learning difficulties?

7. How many students are affected by these measures?

8. How were the students with learning difficulties identified?

9. Have any activities intended to increase the awareness of teaching personnel with regard to students of ethnic minority groups been organized by the academic services or by Adult Education?

10. As far as you know, are teachers in your college or at Adult Education trying out new methods of teaching, a multidisciplinary approach, a different course content or specific activities in order to take into account the needs of students of ethnic minority groups?

11. Is there in your college or at Adult Education a specific programme in the form of a course or a training period abroad?

12. Are there other places in your college where academic services directed towards ethnic or visible minority groups are offered? (Services other than the measures of language support)

13. Are there other academic services to minorities that you have not mentioned up until now?

14. Are there individuals in your college or at Adult Education who have participated in the development of material related to college teaching in a multiethnic context(learning material, papers, pedagogical analysis, etc.)?

If yes, give the complete reference details for all the material, describe it briefly and specify its nature, e.g videotape, written teaching material, an article, a book, etc.

15. Does the college or the Adult Education Service offer special welcoming activities at the beginning of the school year for students of ethnic or visible minorities? (Welcoming activities = activities allowing the students to familiarize themselves with the lay-out of the college, the regulations, the staff, etc.)

16. Does the college or the Adult Education Service offer activities directed towards integration other than those offered at the beginning

of the school year? (Integration activities= activities allowing the students to become more familiar with the college and its services)

17. Has the college or the Adult Education Service organized collective activities (debate, round-table, intercultural day) on issues related to the welcoming and the integration of students of minority groups?

18. Are there any ethnic associations at Adult Education?

19. Are there any provisions made in your college to deal with the problems of students who believe themselves to be victims of discrimination on the basis of their ethnic origin, the colour of their skin, their language or their religion?

20. Does the college or the Adult Education Service have any data on the ethnic composition of their student population?

21. Has the college or the Adult Education Service identified a means of collecting information on the ethnic composition of the student population?

22. Does the college or the Adult Education Service have any data on the success, failure or drop-out rates based on the ethnic origin of the students?

23. Does the college or Adult Education have any data on the registration in various programmes according to ethnic origin?

24. Has the college or the Adult Education Service identified a means of predicting the ethnic composition of the students in the next few years?

25. Have you already made a projection?

26. Has the college or Adult Education hired or allocated personnel already in place to deal with the problem of adapting the services to the needs of ethnic minority groups?

27. Do members of your personnel participate in activities intended to increase awareness of the needs of ethnic minority groups or training activities held outside the college? (Ex: Activities of collective training, activities organized by the Intercultural College Service, symposiums, congresses, etc.)

28. Does the Adult Education Service have a programme of affirmative action with regard to ethnic representation in the hiring of their personnel?

29. Does the Adult Education Service have any data concerning the ethnic composition of their personnel?

Part 2 : Services of language support to students of minority groups

30. Does the college offer special English courses to minorities?

31. Do the teachers who give the courses have training in the Teaching of English as a Second Language? For how long have you offered these courses? How do you identify the students who should take these courses?

32. Are there non-credit activities of language support offered by the college or Adult Education? (Workshops, Learning center, etc.)

33. Is there a policy to promote English in your college?

34. What does it consist of with regard to minorities? Describe it briefly or attach a document if necessary.

35. How long has the policy been in effect at your college?

36. As far as you know, are there in your college other places where language support services are offered? Specify the places and the services.

37. Are there in your college other language support services offered to minorities that you have not mentioned up until now?

38. Are there individuals in your service who have participated in the development of material related to college teaching in a multiethnic context(learning material, papers, pedagogical analysis, etc.)? If yes, give the complete reference details for all the material, describe it briefly and specify its nature, e.g videotape, written teaching material, an article, a book, etc.

Part 3 : Student Services

39. Do you offer special welcoming activities at the beginning of the school year for students of ethnic or visible minority groups? (Welcoming activities= activities allowing the students to familiarize themselves with the lay-out of the college, the regulations,the staff, etc.)

40. If yes, which ones? Describe briefly each activity or attach a document if necessary.

41. Do Student Services offer other activities directed towards integration, activities other than those offered at the beginning of the school year?

(Integration activities = activities allowing the students to become more familiar with the college and its services.)

42. Have you organized collective activities (debate, round-table, intercultural day) on issues related to the welcoming and the integration of students of ethnic minority groups?

43. Are there any ethnic associations in your college?

44. Are there provisions made at Student Services to deal with the problems of students who believe themselves to be victims of discrimination on the basis of their ethnic origin, the colour of their skin, their language or their religion?

45. Are there other places in your college where services to students of ethnic minority groups are offered, other than the ones administered by Adult Education?

46. Are there other services to students that you have not mentioned up until now?

47. Are there individuals in your service who have participated in the development of material related to college teaching in a multiethnic context(learning material, papers, pedagogical analysis, etc.)?

Part 4 : Registration Service

48. Does your service have data on the ethnic composition of the student population of the college?

49. Has the Registration Service identified a means of collecting information on the ethnic composition of the students registered at your college?

50. Does your service have any data on the success, failure or drop-out rates based on the ethnic origin of the students?

51. Do you have any data on the registration in various programmes according to ethnic origin?

52. Has the Registration Service identified a means of predicting the ethnic composition of the students of your college in the next few years?

53. If yes, have you already made a projection?

Part 5 : Personnel service

54. Has the college hired or allocated personnel already in place to deal with the problem of adapting the institution to the needs of ethnic minority groups?

55. We have already collected information on activities offered by the Academic Services of your college, Student Services and the Service of Adult Education intended to increase the awareness of the personnel in regard to students of ethnic minority groups. Have activities other than those described by these services been offered by the Personnel Service?

56. Do members of your staff participate in activities intended to increase awareness of the needs of ethnic minority groups or in training activities held outside the college? (Ex: activities of collective training, activities organized by the Intercultural College Service, symposiums, congresses, etc.)

57. Do you have a programme of affirmative action with regard to ethnic representation in the hiring of your personnel?

58. Do you have any data concerning the ethnic composition of the personnel of your college?

59. Are there other services offered to personnel that you have not mentioned up untill now with regard to the needs of ethnic minority groups?

ANNEXE II

RÉPERTOIRE DES MESURES D'INTÉGRATION DES MINORITÉS ETHNIQUES DANS LES CEGEPS ANGLOPHONES DU QUÉBEC _____

Mesures de support institutionnel à toute la clientèle étudiante

- L'existence d'une charte claire et précise des droits et obligations de l'étudiant et sa publicisation dans le collège
- La création d'un Conseil Pluri-Ethnique des Droits de l'Etudiant. Cette mesure existe au cégep Champlain-Longueuil.
- L'existence d'un code de conduite clair prohibant la discrimination sous toutes ses formes dans le collège
- L'existence d'une politique rigoureuse contre le harcèlement sexuel et sa publicisation dans le collège
- L'existence d'un ensemble de politiques et d'un mode de fonctionnement général qui respectent vraiment les droits et les intérêts de tout élève admis, y compris, par exemple, ceux des handicapés créant ainsi un climat général d'ouverture et d'accueil à tous
- La création d'un poste d'ombudsman chargé de recevoir les plaintes de tous les élèves du collège indépendamment de leur origine ethnique
- La fabrication d'un modèle de résolution de conflits interethniques. Cette mesure existe au cégep Vanier.

Mesures de support linguistique

- L'organisation au Centre d'apprentissage d'activités de rattrapage non créditées en anglais pour permettre à l'élève de se préparer avant de se présenter dans les cours obligatoires d'anglais. Ces activités ne sont pas des activités d'anglais langue seconde.
- L'organisation de groupes informels de conversation anglaise non crédités au Centre d'apprentissage
- La mise en place d'un projet institutionnel de lutte contre l'analphabétisme et d'amélioration de la langue anglaise (Literacy across the Curriculum)

- La passation obligatoire d'un test d'anglais langue maternelle pour tout élève de première année. Ce test n'est cependant pas un test d'entrée ou d'admission au collège. On l'utilise à titre d'indicatif seulement pour placer l'élève dans le cours d'anglais qui lui convient le mieux.
- L'organisation de cours d'anglais langue seconde, non crédités. Ces cours ne peuvent se substituer aux cours d'anglais obligatoires et relèvent souvent du Secteur de l'Education des Adultes. Ils se donnent le soir ou l'été.
- L'organisation par le département d'anglais de cours d'anglais langue seconde crédités qui peuvent se substituer aux cours d'anglais obligatoires (603-106/916-84 crédit double) Il y a aussi les cours 603-206-84, 603-306-84, 603-406-84. Ces cours s'intitulent *Language and Expression* 1,2,3,4. L'étudiant doit cependant obligatoirement passer deux cours de littérature anglaise langue maternelle pour obtenir son diplôme.
- L'organisation de cours d'anglais langue seconde pour un groupe ethnique précis compte-tenu du fait que les élèves de ce groupe ont tous plus ou moins les mêmes problèmes. Ces cours ne sont pas crédités.
- L'existence d'un cours de rattrapage d'anglais crédité offert à tous les élèves qui en ont besoin
- L'existence de cours d'anglais de Lecture ou d'Ecriture crédités pour les élèves les plus faibles
- L'inclusion, dans les cours d'anglais, d'une séquence de cours destinée aux élèves dont la langue maternelle ou la langue de fréquentation scolaire n'est pas l'anglais
- Support additionnel et individuel en anglais offert par les professeurs d'anglais eux-mêmes dans les campus où il n'y a pas de Centre d'apprentissage
- Support additionnel et individuel en français langue seconde offert par des moniteurs de langue engagés avec l'aide du Programme Fédéral de Promotion du Bilinguisme parrainé par le Conseil des Ministres de l'Education du Canada (CMEC)
- L'amélioration par les professeurs du Département de Langues Modernes des connaissances de la langue maternelle des minorités pour permettre une approche plus universelle, moins dialectale et plus correcte de leur langue maternelle. Activité non créditée.
- L'orientation des élèves dont l'anglais est faible vers des cours de *Humanities* qui sont linguistiquement moins exigeants

- Dépistage mensuel des élèves en difficultés d'apprentissage et renvoi systématique au Learning Center pour corrections. Activité dirigée vers tout élève quelle que soit son origine

Mesures de support à l'ethnicité

- La création d'un Centre Noir et du Tiers-Monde
- La formation d'une association étudiante pluriethnique ayant comme objectif la représentation de l'ensemble de la population étudiante à tous les niveaux d'administration du collège: le Conseil d'administration, les départements, les comités, etc.
- La permission pour tout président d'association ethnique, quelle qu'elle soit, de siéger automatiquement au Conseil des Éudiants
- La création d'associations ethniques regroupant un seul groupe ethnique
- La création d'associations multiethniques autres que l'association étudiante visant à promouvoir les relations inter-groupes. Ex: Association des pays hispanophones
- La création de clubs sociaux mono-ethniques différents des associations ethniques et dont les préoccupations ne sont pas les mêmes
- La création d'associations-parapluies, comme STAND, servant à regrouper sous un même chapeau les multiples clubs sociaux ou associations, ethniques ou non, d'un même collège qui oeuvrent ou luttent souvent isolément contre toute forme de discrimination
- La prise de contacts avec le Centre Monchanin et la préparation de brochures explicatives sur les groupes ethniques et l'ethnicité.
- La création de clubs à caractère religieux: club musulman, Young Christians, etc.
- La mise à la disposition par le collège d'un local à des fins religieuses pour tout groupe religieux précis qui en fait la demande
- L'organisation de festivals religieux: Pâques chrétiennes, Noël, Passover, Succoth, Milad-al-Nabi, Duwali, etc.
- L'adaptation de l'horaire de certains élèves de croyances diverses dans le but respecter leurs fêtes religieuses
- L'adaptation des cours d'éducation physique aux croyances des élèves dont la religion interdit le port du short ou celui du maillot de bain
- La publication dans le journal du collège d'articles en plusieurs langues

- La présentation à la télévision locale d'émissions animées en plusieurs langues par des élèves ou des enseignants d'origine ethnique ou des professeurs du Département des Langues Modernes
- La publication du guide des parents en plusieurs langues pour les amener à mieux comprendre l'institution que leur enfant fréquente
- L'envoi par le collège de lettres en plusieurs langues annonçant les élections au Conseil d'Administration dans le but d'obtenir une représentation ethnique aussi diversifiée que possible

Mesures de support à l'interculturalisme

- La création d'un Centre Interculturel intra muros travaillant à la réalisation d'activités scolaires ou parascolaires à caractère interculturel.
- L'organisation de journées nationales ouvertes à toute la communauté collégiale: journée allemande, journée grecque, etc.
- L'organisation de journées internationales deux à trois fois par année pour toute la communauté collégiale
- L'organisation par les clubs sociaux ou les associations ethniques régulières d'activités interculturelles ouvertes à tous
- L'organisation d'une journée des Nations-Unies organisée par la United Nations Student Association du cégep et à laquelle participent plusieurs écoles secondaires du quartier dans le but de sensibiliser la communauté aux problèmes mondiaux et de promouvoir la compréhension entre les peuples. Événement annuel majeur d'une journée seulement.
- The Global Experience: Thème interculturel choisi pour une durée d'un an et à partir duquel furent organisées activités et expositions diverses reliées aux cultures étrangères
- L'organisation d'un programme interculturel d'une durée de cinq jours pour sensibiliser la communauté collégiale aux variations interculturelles
- L'organisation annuelle d'une semaine de l'histoire noire (Black History Week)
- L'organisation d'une semaine thématique sur le multiculturalisme canadien
- L'organisation de sorties et de voyages courts à caractère interculturel pour les élèves aussi bien que pour les enseignants: parties de sucre, pique-niques, voyages de pêche, canot-camping, etc. dans le but de développer les relations interculturelles

- L'organisation de «Live-in Seminars», séminaires interculturels dans la nature
- L'organisation de voyages d'études pour les professeurs- en collaboration avec le Programme Performa - dans le but de se familiariser avec une autre culture et de les amener à mieux comprendre l'étudiant d'origine grecque, hindou, etc. Voir André Gérolymatos du Département d'études grecques du cégep Dawson pour plus d'information sur une activité-voyage intitulée: *Underdstanding the Greek Student*
- L'élaboration d'une politique d'établissement visant la mise en valeur des cultures des différents groupes ethniques qui composent la population étudiante.
- La mise en place de programmes scolaires précis reflétant la diversité culturelle du milieu: études juives, études noires, études grecques, etc.
- L'oganisation de conférences et de séminaires offerts à toute la clientèle étudiante sur une variété de sujets choisis pour faciliter et promouvoir l'échange et la compréhension inter-groupes
- La visite d'experts dans le cadre de certains cours qui s'y prêtent pour débattre de questions internationales importantes ou de conflits internationaux graves
- L'organisation d'activités de perfectionnement collectif ou individuel dans le but de sensibiliser les différents intervenants d'un collège aux besoins des minorités ou tout simplement à la différence, à l'ethnicité, etc.
- L'organisation d'ateliers courts sur les mêmes thèmes
- La valorisation des cultures étrangères dans tous les contenus de cours, particulièrement dans les cours de *Humanities* qui abordent tous plus ou moins la notion de culture
- L'adaptation de l'approche pédagogique habituelle aux besoins des élèves des communautés culturelles
- L'implantation dans un pays étranger d'un campus d'un collège dans lequel les élèves et les enseignants peuvent se rendre pour travailler ou enseigner pendant les vacances. Le cégep Champlain a un campus au Libéria.
- La création de cours complémentaires directement inspirés de la mosaïque culturelle montréalaise
- L'organisation de voyages d'études ou de coopération pour les élèves
- La création de programmes d'études d'un semestre complet à l'étranger (Israël) ou de programmes d'été à l'étranger (Grèce et Israël) ouverts à tous

Mesures de support et d'ouverture au milieu

- La création de liens formels ou informels entre le collège et les communautés ethniques du quartier. (Community Outreach Programs) Certains cégeps font beaucoup dans le domaine de l'accueil au collège des différentes communautés culturelles du quartier ou de la ville pour des rassemblements à caractère religieux ou profane avec utilisation gratuite des locaux et équipements de l'établissement.
- L'invitation au collège des leaders des principales communautés culturelles de la ville pour rencontres, discussions, débats-midi, etc.
- La création de liens avec des ambassades ou certains consulats afin qu'ils apportent leur appui à l'organisation de voyages ou d'activités culturelles de toutes sortes

Mesures de support-conseil et d'orientation

- L'existence d'un service de conseillers pédagogiques internationaux pour les élèves d'origine étrangère qui ne sont au pays que pour quelques mois ou quelques années
- L'engagement de conseillers pédagogiques issus des communautés culturelles
- La désignation d'un aide pédagogique individuel de la même origine ethnique que celle de l'élève
- L'organisation d'un programme de professeurs-conseillers pour tous les élèves de première année et désignation du conseiller de chacun au cours d'un souper d'accueil communautaire
- L'organisation d'activités diverses d'orientation et de counselling durant la première semaine de cours pour tous les élèves de l'extérieur ou pour tous ceux qui en ont besoin

Mesures de support pédagogique

- La mise en place d'un Centre d'apprentissage ouvert à tous le plus souvent possible et offrant un éventail d'activités de support linguistique et académique aussi varié que possible
- L'organisation d'ateliers de transition à l'école anglaise pour les francophones ou les allophones en provenance d'écoles françaises.

- L'organisation d'ateliers d'adaptation à l'institution pour tous ou pour des groupes précis. Ex: Amérindiens, groupes spéciaux d'étudiants en médécine, nursing, etc.
- L'organisation d'ateliers de transition du collège à l'université
- L'organisation d'ateliers courts ou d'activités de support pédagogique (Self-help Seminars) destinés à tous les groupes qui en font la demande au Centre d'apprentissage ou organisées pour des groupes-cibles issus des minorités ethniques. Ces ateliers portent sur la gestion du temps, l'organisation de l'étude, la prise de notes en classe, la lecture, l'étude et la mémoire, l'écriture, l'acquisition du langage, la passation d'examens, les techniques de recherche, etc.
- L'apprentissage de techniques d'entrevues pour ceux et celles, anglophones ou allophones, qui se dirigent vers certaines facultés contingentées comme le droit, l'art dentaire, etc.
- La création d'un système de tutorat en petits groupes portant sur les habiletés de communication. 3-5 élèves avec des problèmes de communication travaillent une fois la semaine avec un élève-tuteur
- L'existence de Cours-laboratoires (Laboratory Sessions) reliés à certains programmes offerts (Preparatory Arts Program) et recommandés à l'élève à partir du résultat obtenu au test de classement.
- L'existence d'un cours crédité préparatoire au tutorat. L'élève qui s'y inscrit reçoit trois crédits et se prépare ainsi au tutorat. L'élève est choisi à partir de ses résultats antérieurs en anglais et à la suite d'une entrevue avec un professionnel du Centre d'apprentissage.
- La création d'un système payant de tutorat par les pairs professeurs dans certains programmes comme le nursing ou les techniques administratives
- La création d'un système payant de tutorat par les pairs étudiants pour tout problème académique dans un programme donné.
- La création d'un système gratuit de tutorat par les pairs étudiants pour tout problème **autre** qu'académique
- La mise en place d'un système de parrainage académique pour les élèves de première année par les élèves de deuxième ou de troisième année. Ce système existe sous deux formes: un parrain-un élève, un parrain-quatre élèves
- L'existence de procédures complètes de contestation ou de recours en griefs pour tout étudiant se sentant lésé. Les plaintes peuvent être déposées à deux niveaux: académique et non académique

- La création dans chaque département d'un comité des relations étudiantes composé à 50% d'élèves et à 50% de membres du département qui permet à tout élève de porter plainte aussi bien de façon informelle que directement auprès des autorités du collège
- L'adoption d'une politique rigoureuse d'évaluation des enseignants qui sert les intérets des minorités. Un groupe d'élèves, ethnique ou non, peut exiger ou inciter le collège à réévaluer un enseignant. Un enseignant vraiment raciste ne passerait pas le test.
- L'adaptation du matériel didactique utilisé en classe à la réalité multiculturelle.
- Cours de mathématiques d'appoint offerts à tous ou obligatoires pour les étudiants en difficulté ou ceux qui en ont besoin pour entrer dans le programme de leur choix
- Reconnaissance des acquis sous forme de cours à l'Education Permanente
  Portfolio Course (360-903)
- STEPS: Successfull Transition to Employment- Preparation for Success:
  Programme d'intégration des femmes adultes au marché du travail à l'Education Permanente où la clientèle est fortement d'origine ethnique.

Mesures d'accueil

- L'organisation de journées d'accueil en début de session pour toute la population étudiante ou pour des groupes-cibles seulement
- La mise en place par des élèves de deuxième année d'une structure d'accueil destinée à faciliter l'intégration des élèves de première année issus d'un groupe linguistique ou ethnique précis.
- La possibilité pour les élèves de première année de disposer d'un local accueillant bien à eux (drop-in area) pour qu'ils puissent y rencontrer les élèves de deuxième et de troisième année qui les parrainent
- La diffusion pour les étudiants étrangers et pour tous ceux qui en font la demande par le Service des Affaires Étudiantes d'informations concernant les politiques générales d'immigration ou l'aide financière disponible
- Le regroupement de tous les étudiants dits «out of town», d'origine ethnique ou non, sous une même structure pour réduire le taux d'abandon et de décrochage élevé chez cette clientèle

Mesure de support institutionnel pour le personnel d'un établissement

- La mise en place d'un E.A.P ou Employee Assistance Program Ce service est offert à tout le personnel du collège Dawson en quatre langues: français, anglais, espagnol et italien. Il s'agit d'un programme conçu pour venir en aide, sur une base volontaire et confidentielle, à tout employé sans exception, quelle que soit sa langue, culture ou ethnie, aux prises avec un problème d'ordre médical, émotif, financier ou légal assez sérieux pour influencer son rendement au travail. Les cinq (5) premières sessions de consultation sont entièrement payées par l'employeur.